

Bremer, Rainer; Schenk, Barbara
Schülerinnerungen aus drei Generationen
Pädagogische Korrespondenz (1988) 3, S. 61-72



Quellenangabe/ Reference:

Bremer, Rainer; Schenk, Barbara: Schülerinnerungen aus drei Generationen - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1988) 3, S. 61-72 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92830 - DOI: 10.25656/01:9283

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92830>

<https://doi.org/10.25656/01:9283>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Salut an BB

- 5 *Michael Tischer*
Prawda

Essay

- 9 *Andreas Gruschka / Michael Meisel*
Über die Kopflosigkeit der Forderung nach Einheit
von Kopf, Herz und Hand

Kältestudie I

- 25 *Matthias Machnig / Annett Menge*
LehrerInnenausbildung in den Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit

Kältestudie II

- 29 *Günter Rüdell*
Was die Pädagogik der Lehrer wert ist
Die A-Besoldung

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

- 38 *Seminarkonferenz Tübingen*
Beurteilung und Benotung von Unterrichtsstunden

Der Reformvorschlag

- 41 *Rüpelchen*
Lehren lernen ohne Lehrherrn!
Für die Rückgewinnung der Selbstverantwortung angehender Lehrer

Das aktuelle Thema

- 49 *Frank Kiewit*
Arbeitsfiktionen statt Lohnarbeit
– oder wie »Maßnahmen« Arbeitsbewußtsein schaffen

Dokumentation

- 59 Rede eines Konzerndirektors

Das Interview

- 61 *Rainer Bremer / Barbara Schenk*
Schülerinnerungen aus drei Generationen

Gegen das Selbstverständliche

- 73 *Rainer Bremer / Rüdiger Semmerling*

Integration – über einen alten Lieblingsbegriff pädagogischer Erneuerer

Essay aus der Fremde

- 82 *Dieter Dahlhoff*

Von der Produktion des Zeitgeistes

Aus den Medien I

- 89 *Udo Rauin*

Der Computer als Lehrmeister – Trauma oder Erfüllung
pädagogischer Hoffnungen?

Aus den Medien II

- 97 *Andreas Gruschka*

Der Frauenkörper der Coca-Cola-Werbung wirkt wie ein Heimcomputer

Nachgelesen

- 99 *Rainer Bremer*

Alexander Spoerl: Memoiren eines mittelmäßigen Schülers

Rainer Bremer / Barbara Schenk

Schulerinnerungen aus drei Generationen

In der Stadt Z. schicken die besseren Leute ihre Kinder aufs Freiherr-von-Wolf-Gymnasium, das auf eine lange humanistische Tradition zurückblickt. Wir wollten einen Eindruck davon gewinnen, was (früher) die Qualität dieses Gymnasiums ausgemacht und was sich inzwischen verändert hat, sei es durch die KMK-Reform, sei es durch die oft beklagte Unlust und Leistungsschwäche der heutigen Jugend.

Deshalb haben wir unter Vermeidung jeder Repräsentativität drei »Ehemalige« nach ihren Erinnerungen gefragt. Herr A., Jahrgang 1938, war drei Jahre lang auf dem »Freiherr-von-Wolf«. Er kam vom Gymnasium einer Kleinstadt in O. und mußte auf dem Freiherr-von-Wolf zunächst eine Klasse wiederholen. Zwei Jahre später (1958) hat er dann sein Abitur bestanden. Er wurde Lehrer für Pädagogik, Sozialwissenschaften und Religion.

Herr B., Jahrgang 1948, kam direkt nach der Grundschule auf's »Freiherr-von-Wolf« und blieb dort bis zum Abitur (1968). Er studierte zunächst Psychologie und wurde dann Lehrer für Pädagogik, Psychologie und Soziologie.

Frau C., Jahrgang 1966, hat wie Herr B. nur dieses Gymnasium besucht. Nach dem Abitur (1987) begann sie eine Banklehre, die sie zur Zeit noch nicht beendet hat.

Wir haben unsere Gesprächspartner nach drei Dingen gefragt: nach der Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit ihrer Lehrer; nach den Freundschaften, die in der Schule geschlossen wurden; und nach dem, was sie auf der Schule gelernt oder nicht gelernt haben. Herr A. und Frau C. haben Gespräche mit uns geführt; Herr B. hat unsere Fragen in einem ausführlichen Brief beantwortet.

DIE GERECHTIGKEIT DER LEHRER

A

Kein Zweifel bei Herrn A.: Lehrer müssen gerecht sein, und ihre Gerechtigkeit zeigt sich in der Notengebung. Herr A. hatte gerechte Lehrer. Er kann sich nicht erinnern, daß ein Lehrer jemals ihm oder einem seiner Mitschüler gegenüber ungerecht war. Allerdings, so gerecht die Lehrer auch damals ihre Noten verteilten: da bleibt, über die Zeit gesehen, doch eine Ungerechtigkeit. Damals gab es auch für Leistungen, die man heute kaum im Proseminar erwarten kann, nur mittelmäßige Noten.

In Deutsch waren wir eben alle ausreichend. In Geschichte hab' ich den Unterricht vorbereitet in der Landesbibliothek und las da alles mögliche, Urkunden etc. Nirgends hab' ich soviel Geschichte gelernt wie da – auch an der Uni nicht. Im Abitur habe ich trotzdem nur eine drei bekommen. Die Detailfragen, die der Lehrer damals stellte, die stelle ich heute unsern Geschichtsreferendaren: Null!

Streng und gerecht ging es damals zu auf dem Freiherr-von-Wolf. Strenge erzeugt auch Leid. Der Lehrer A. erinnert sich, daß dieses Leiden mehr eines der Lehrer als der Schüler war:

Das Freiherr-von-Wolf galt als eine Schule, auf der die Sekundärtugenden exakt einzuhalten waren. Der Schulleiter kontrollierte, wann ein Schüler die Treppe herunterging und solche Sachen. Da durfte man nicht auffallen. Der Disziplindruck war erheblich. Und dennoch habe ich einige Lehrer kennengelernt, die sich darüber hinwegsetzten – den Schülern zuliebe. Das waren etwas in sich versponnene, äußerst milde Menschen. Wir hatten einen Mathelehrer, der war der Inbegriff der Exaktheit auf der einen Seite und der Güte auf der anderen Seite. Der hat bestimmt mehr unter den Fünfen gelitten als ich.

B

In der Erinnerung von Herrn B. herrschen Angst und Schrecken:

Angst vor den Lehrern, vor den Mitschülern und vor dem Versagen vor Lehrern und Mitschülern: Angst vor dem Direktor, der sich übermächtig vor dem kleinen Sextaner aufbaute und ihn anschrte, wenn dieser in kindlicher Einfalt in den geheiligten Gängen gelaufen und nicht in gemessenem Schritte gegangen war. – Angst vor Lehrern, die mit Ironie und Sarkasmus den Unwürdigen gefühllos an der Tafel versagen ließen. Und die Mitschüler, wir lachten über solche Späße, befreit, daß sie uns nicht trafen.

Gerechte Lehrer waren Ausnahmen:

Es gab auch Lehrer, die im Rufe der Gerechtigkeit standen – hart, aber gerecht –. Zwar erfuhren wir von ihnen auch keine Sympathie, aber sie waren in ihren Handlungen berechenbar. Sie bevorzugten auch nicht den Sohn des Lakritzfabrikanten, der unter den neidischen Blicken der Mitschüler im Mercedes 300 zur Schule chauffiert wurde.

In dieser Atmosphäre waren die in sich versponnenen, gütigen Lehrer kein Schutz für die Kinder. Solche Schwächlinge wurden von den Schülern wie von den Lehrern drangsaliert:

Dem Kunsterzieher wurde das Leben, d.h. der Unterricht, schwer gemacht; und wir konnten ihm umso mehr zusetzen, als wir wußten, daß er durch das Kollegium keinerlei Rückendeckung erfuhr, eher noch in seiner Außenseiterrolle als »Möler« (rheinische Mundart für Kunstmaler) bespöttelt wurde.

Heute versucht Herr B. seinen Lehrern gerecht zu werden:

... ist zu berücksichtigen, daß sie kurze Zeit vorher aus einem Krieg zurückkamen, der, wie bei manchen offensichtlich war, sie nicht unversehrt gelassen hatte.

C

Gab es gerechte Lehrer?

Nee, eigentlich nicht. Die waren immer irgendwie parteiisch. Das sind ja auch irgendwie nur Menschen. – Stinknormale Menschen, ja: stinknormal. Frau C. hat an dieser Stelle des Gesprächs anhaltend und heftig gelacht und dann ergänzt: Also wir wurden schon bestraft, aber wir waren eigentlich recht brav.

Dennoch spricht sie über die Ungerechtigkeiten ihrer Lehrer gelassener als Herr

B. Ähnlich dem Lehrer A. verfügt sie über ein Vokabular, das Distanzierung möglich macht:

Wir hatten genug Lehrer, die sich immer sozial Schwächere gegriffen und die fertig gemacht haben. Das ist gang und gäbe. Ich glaub' aber, das gibt's an jeder Schule. Da hatten wir zwei ganz schlimme Lehrer. Der eine nahm immer die sozial Schwächeren, das waren so zwei oder drei, immer dieselben, die hat er vor der ganzen Klasse zur Sau gemacht. – Ja, das war noch in der Oberstufe. Und der andere hat immer Leute mit ihren menschlichen Schwächen gehänselt. Da war einer, der mit 19 noch am Daumen genuckelt hat, den hat er aufgezoogen.

Von der Ungerechtigkeit des Lateinlehrers, von der sie offenbar direkt betroffen war, erzählt Frau C.:

Wir hatten einen Latein-Leistungskurs zusammen mit den Gertraudenschülern bei derem Lehrer. Wir bekamen mit ihm Schwierigkeiten, weil er seine Schüler bevorzugte. Das ging soweit, daß wir den verklagen wollten, eine dumme Sache. Die Gertraudenleute hatten ihn auch in Griechisch, (deshalb) waren die seine absoluten Lieblinge. Einmal bekamen sie ihre Klausur ein paar Tage vor uns wieder, und die war auch schon ein paar Tage vorher benotet worden. Da haben wir rebelliert, weil man den Vergleich nicht machen kann. Das ging von Direktor zu Direktor, hin und her, und der Lehrer wollte uns wegen Verleumdung verklagen. Das war böse.

Trotz dieser Eskalation bleibt auch diese Erinnerung unaufgeregt. Das war eine dumme Sache; es war böse, aber letztlich konnte man damit umgehen:

In den Lateinleistungskurs, da ist man hingegangen und hat sich prächtig amüsiert. Entsprechend (schlecht) war meine Abi-Note. Man hat sich das nicht so angezogen, man ging hin oder nicht; damit hatte sich das.

Erfahrungen sind durch eine Person ebenso bestimmt wie durch die Sachverhalte, die da erfahren werden. Und Erinnerungen sind mehr oder weniger überformt durch die spätere Biographie. Zur Rekonstruktion dessen, was objektiv geschehen ist, sind die zitierten Äußerungen völlig unzureichend. Herr A. und Herr B. könnten in der gleichen Klasse gesessen und dennoch heute so unterschiedliche Erinnerungen haben und hervorkramen. Die beiden hatten vielleicht wirklich denselben Direktor und denselben Zeichenlehrer. Die Kriegszeit und die Nachkriegszeit mögen, wie Herr B. sagt, das Lehrerkollegium unterschiedlich geformt haben. – Das ist nicht unser Thema: Wir suchen nach den Bildungsprozessen der Schulzeit, nach dem also, wie sich in der Schulzeit Personen gebildet haben und wie diese Bildung in der weiteren Biographie wirksam wurde. Die subjektive Gestaltung von Sachverhalten zu Erfahrungen, die subjektive Verarbeitung von Erfahrungen zu Erinnerungen sind Ausdruck von Bildung, an deren Entstehung das Freiherr-von-Wolf wie jedes traditionelle Gymnasium entscheidenden Anteil zu haben beansprucht.

Unsere Gesprächspartner erinnern sich vor allem an soziale Sachverhalte: Notenverteilung bei Herrn A., unterdrückt Werden bei Herrn B., Parteiischkeit der Lehrer bei Frau C. In der Erinnerung von Herrn A. waren Zeugnisnoten für Lehrer

und Schüler ein nicht legitimationsbedürftiger Bestandteil von Schule und wurden nach Maßstäben erteilt, die ebensowenig legitimiert werden mußten. So mochten Lehrer wie Schüler sich über gute Noten freuen, unter schlechten leiden. Die Abiturnote hatte ein anderes Gewicht, aber keine grundsätzlich andere Qualität als die normalen Zeugnissenoten. Man lernte etwas und bekam als Äquivalent eine Note. Allerdings kränkt es Herrn A., daß diese Noten heute einer Inflation unterworfen sind.

Diese Inflation ist objektiv verständlich: Noten sind Äquivalente für Anpassungsleistungen, nicht für subjektive Aneignung von fachbezogenem Wissen. Da sie aber für die Aneignung von Wissen vergeben werden, verlieren sie ihren subjektiven Wert in dem Maß, in dem diese Aneignung nicht mehr stattfindet. Herr A. mißt seine Noten noch an seiner Fähigkeit zur Reproduktion positiven Wissens, das während der Schulzeit benotbar eingepaukt wurde. Frau C. spricht über Noten nur noch im Hinblick auf das Abitur. Die schlechten Lateinnoten im Leistungskurs werden erwähnt, weil man den *Vergleich nicht machen kann*, man konnte also nicht prüfen, ob man in der Abitur-Rangliste an der richtigen Stelle stand. Später hat Frau C. die schlechte Lateinnote als unabänderliches Faktum in die Abiturkalkulation einbezogen.

Alle drei Gesprächspartner haben das Abitur geschafft. Über die erreichten Noten spricht nur Herr A. Das legt die Vermutung nahe, daß die Erinnerung an Noten bei Herrn A. durch seinen Beruf als Lehrer überformt ist. Er sieht in ihnen noch heute aufgrund seiner Tätigkeit ein Äquivalent für fachliche Lernleistungen. Für Schüler ist diese Fiktion Teil der Schule. Nach der Schule verlieren die Noten ihre Bedeutung. Was bleibt, ist das Abitur, das man geschafft hat, und die Erinnerung an das Ausgeliefertsein an die Macht der Erwachsenen.

Für Herrn B. war die Schule ein Gefängnis, in dem die Lehrpersonen Aufsicht führten. Ihre Macht hatten sie zwar nur stellvertretend, aber sie übten sie persönlich aus. Der Direktor baute sich groß vor dem kleinen Sextaner auf und verlangte Verzicht auf die kindlich normalen Ausdrucksformen. Das Kind soll nicht laufen, wenn es das will – auf dem breiten, langen Gang, der aus der Schule in die »Freiheit« führt; und selbst die Anpassung an die Norm der Pünktlichkeit darf nicht mit eigenen Mitteln erreicht werden: Laufen ist auch verboten, wenn Zuspätkommen droht. Bewegungsformen sind Unterrichtsgegenstand im Fach Sport.¹

Frau C. hat solche physisch bedrohlichen Lehrer nicht erlebt. Daß die Lehrer *auch irgendwie nur Menschen* gewesen seien, heißt ja wohl, daß sie zunächst einmal Funktionsträger zu sein hatten, die Normen der Gleichbehandlung, vielleicht auch der Lernförderung, erfüllen sollten, die das aber nicht konnten, weil sie eben *auch irgendwie nur Menschen* waren. Das ja; aber als *Menschen* hat Frau C. die Lehrer nicht wahrgenommen. Über die Person des Lateinlehrers, dessen Ungerechtigkeit die Schüler zur Planung juristischer Schritte provozierte, erfahren wir nichts. Er war Funktionsträger einer anderen Schule; das genügt als Konfliktstoff. Nur der funktionale Konflikt ist noch präsent (... *den Vergleich nicht machen kann*), alles andere ist Vergangenheit. Gütige, versponnene, penible oder streng-aber-gerechte Lehrer gehören nicht in die Erfahrungswelt von Frau C.

Die Anpassung hat ohne diesen personellen, zum Widerstand auffordernden Druck sogar besser funktioniert. Unterstützt durch den unangezweiften Wert des Abiturzeugnisses erzeugt das abstrakte System Schule heute auch ohne physische Bedrohung jenen Anpassungsdruck, der die Schüler über zehn lange Jahre bei der Stange hält. Frau C. hat ihre im Vergleich zu Herrn A. besseren Noten zurecht erhalten: Ihre Anpassungsleistungen waren größer.

FREUNDSCHAFTEN

B

Daß sich im Krieg aller gegen alle, in dem sich die Schüler opportunistisch auf die Seite der Autoritäten schlugen, so wie Herr B. das erfahren hat, Freundschaften bilden mußten, erscheint selbstverständlich.

... kam es im Verlaufe der Mittelstufe mitbedingt durch den beschriebenen Druck zur Entwicklung von Überlebensstrategien und Solidarisierungen untereinander, die dann zu dauerhaften Freundschaften nicht nur im Schulbereich führten.

Eine dieser Kinderfreundschaften blieb sogar erhalten, als der Freund nach der mittleren Reife die Schule verließ und eine betriebliche Lehre begann:

Dieser Freundeskreis, zu dem außerhalb der Schule auch jener Freund aus der Mittelstufe gehörte, führte über längere Zeit nächtelang heiße Diskussionen mit weltverbesserischem Impetus über Gott und die Welt.

Herr B. hatte Glück, die Oberstufe war entfernt vom Haupthaus in eine Dependence ausgelagert und genoß durch die räumliche Distanz kleine Freiheiten.

Seine Schule war offenbar nur ein Teilzeitgefängnis. Außerhalb der Schule konnten die jungen Leute nächtelang disputieren. Draußen gab es die große Freiheit:

Überhaupt, wenn ich an diese Zeit zurückdenke, erscheint die Schule immer dann in positivem Licht, wenn sie Ausgangspunkt für außerschulische Aktivitäten war: Die Lage an der Wilhelmstraße, die Nähe zur Altstadt, die besonders samstags nach der Schule genutzt wurde – hitzefrei, das es damals gab und auch einen willkommenen Freiraum gegenüber dem Elternhaus bot – die Nähe zur Gertraudenschule, dem benachbarten Lyzeum – die Klassenfahrt nach Paris, von der ich verliebt zurückkam – und andere Unternehmungen dieser Art.

C

Frau C. hat ihre Schulzeit nicht als Einschränkung von Freiheit erlebt. Schule war Teil des ganz normalen Lebens:

Während der Schulzeit hatte man eigentlich sehr viele Freunde, direkt nach dem Abi verliert sich das sehr schnell. Von den 70 bis 80 Leuten hatte man mit 50 vielleicht Kontakt, mit 20 näheren, und jetzt hat man vielleicht mit fünf Leuten noch näheren Kontakt.

Freunde, das sind für Frau C. keine nächtelangen heißen Diskussionen, es sind Kontakte. Während Herr B. und seine Mitschüler den Druck ihrer Lehrer durch

Solidarisierung überwinden konnten, war Frau C. einem System ausgeliefert:

Während der Schulzeit, wegen des Kurssystems, war es zuletzt auch nicht mehr so gut. Vor dem Abitur war's immer dieses Punktedenken, wer ist der Beste. Das war ziemlich traurig.

Auf dieses Konkurrenzsystem – jeder gegen jeden – wurde sie in der Mittelstufe gut vorbereitet:

Vorher, bis zur Oberstufe, hatte man nur seine eigene Klasse. Jede Klasse grenzte sich konkurrierend gegen die andern Klassen der gleichen Jahrgangsstufe ab. In der Oberstufe, als die Klasseneinteilung aufgehoben war, als dann die anderen kamen, sagte man zuerst: iih, die aus der a, die aus der c – igittigitt, mit denen wollen wir nichts zu tun haben.

Und dann kam vor dem Abitur eine kurze, überwältigende Ahnung auf, dieses ganze System sei eine Fiktion, eine Scheinwelt, die durchbrochen werden könnte.

War 'ne gute Zeit eigentlich. Es gab viel Streß, aber so im Großen und Ganzen, vor allem die 13 war irgendwie – – man hat immer nur Scheiß gebaut, man ging zum Unterricht oder nicht. Man mußte natürlich die Konsequenzen tragen, aber man hatte Spaß. Gerade während des Abiturs – – ich hatte panische Angst vor dem Abi: Von der Sexta an haben die gesagt, mensch, was ihr jetzt lernt, braucht ihr später – – da hab ich dann sehr lachen müssen, das waren Klausuren: wie immer, eigentlich. Wir sind immer unter Druck gestellt worden, von der Unterstufe an. Hier ein Test und da ein Test. Wenn ihr nicht lernt, passiert das und das. Immer waren Sanktionen da. Als dann die ersten Abiturklausuren vorbei waren, haben wir gemerkt, das ist eigentlich nicht so wild, die haben uns ganz schön verarscht. Da haben wir dann zurückgeschlagen. Wir haben zwar nicht den totalen Lenz gemacht, im Abitur, aber es war nicht so wild, wie man immer gesagt hat.

Diese kurze Ahnung von der Scheinhaftigkeit des Systems erzeugte in der Fantasie revolutionäres Handeln. *Zurückgeschlagen* hätten sie, erinnert sich Frau C. Aber berichten kann sie nur von Dingen, die nicht geschehen sind. *Den totalen Lenz* haben die Schüler nicht gemacht. Was bleibt, ist Trauer darüber, daß diese ganze Konkurrenz überflüssig war, daß Freundschaften hätten sein können: Die Konkurrenz *hat sich erst in der 13 gelegt, und da war's zu spät.*

Nach der Schule hat Frau C. diesen im Abitur aufleuchtenden Vorschein einer besseren Welt nicht wiedergefunden: Das System hat sie eingeholt:

Ob die Banklehre eine andere Situation sei? Nee, es ist dasselbe. Es ist wieder der gleiche Druck da. Wenn ich nicht gut bin, werd' ich nicht übernommen.

A

Der Vollständigkeit wegen sei erwähnt: Auch für Herrn A. gehören Freundschaften zur Schulzeit. *Selbstverständlich* habe er Freundschaften gehabt.

Aber meine Eltern sind ja auch aus Z. weggezogen, und deshalb bin ich auch nur noch selten dort gewesen. Wenn ich immer den Ehemaligentag, das war der 3. Weihnachtstag, hätte wahrnehmen können, dann wäre das ganz bestimmt anders geworden.

Freundschaften sind also entstanden in der Solidarisierung gegen Unterdrückung. Das war für Herrn B. und seine Mitschüler ein Lernprozeß. Zunächst haben die Kinder versucht, ihren mächtigen Vorbildern nachzueifern, sich im Schatten der Mächtigen ein Stückchen Macht anzueignen. Mag sein, daß einige Mitschüler von Herrn B. bei dieser Strategie geblieben sind. Herr B. und seine Freunde haben sich distanziert, haben neben der Schule ihre eigene Pennälerwelt aufgebaut.

Im persönlichen Machtsystem der Schule, die Frau C. 18 Jahre später erfahren hat, gab es diesen Druck nicht mehr. Frau C. hatte viele Kontakte, manche haben die Schulzeit bisher überdauert. Sie glaubt, das *Punktedenken*, die früh eingeübte Konkurrenz, trage Schuld an diesem Mangel an Freundschaften. Das mag sein; es ist ja auch die gängige Erklärung und Klage. Nun kann aber Konkurrenz doch wohl nur in einem »gerechten« System funktionieren. Welche Wirkung kann »gesunde Konkurrenz« haben, wenn die Parteilichkeit der Lehrer den möglichen Erfolg unterminiert?

Freundschaften entstehen, wenn Menschen sich über ein gemeinsames Drittes, ein entwicklungsfähiges Interesse oder eine Aufgabe, miteinander verbinden. Die Selbstverständlichkeit, mit der wir alle unterstellen, in der Schule könnten und sollten sich Freundschaften zwischen den Heranwachsenden ausbilden, beruht auf der ebenso selbstverständlichen Voraussetzung, daß die gemeinsame Schulerfahrung die Entwicklung gemeinsamer Interessen oder Aufgaben begünstige.

Herr B. hat die soziale Aufgabe, sich gegen die Übermacht der Lehrer zu verteidigen, als Ursache für die Entwicklung von Freundschaften genannt. Aber die selektive Kraft einer sozialen Aufgabe allein hat diese Freundschaften nicht stabilisiert. Daß der Freund aus der Mittelstufe, auch nachdem er die Schule verlassen hatte, weiter zum Freundeskreis der Pennäler gehörte, erklärte sich aus dem gemeinsamen, diffusen, *weltverbesserischen Impetus*. Über *Gott und die Welt* haben sie diskutiert. Die ironische Distanzierung des erwachsenen Herrn B. macht den Jugendlichen zum Vorwurf, was die Schule offenbar versäumte: Eine Wissensvermittlung, die dem diffusen Impetus Inhalte und Maßstäbe hätte geben können.

Welche Anregungen hat das Freiherr-von-Wolf gegeben, sich mit Sachen »um der Sache willen« auseinanderzusetzen?

WAS GELERNT WURDE

A

Herr A. fand seinen Geschichtsunterricht *ausgezeichnet*. *Der Geschichtsunterricht war für mich die absolute Sternstunde.*

Er hat, wie wir schon hörten, für dieses Fach sehr viel gelernt. Er weiß heute noch Dinge, die andere selbst im Studium nicht lernen. Das zu betonen, war Herrn A. wichtig. Aber wie kam es zu diesem Engagement? Die Erklärung erfolgt eher en passant:

Der Geschichtslehrer war in erster Linie auch ein Deutsch- und Französischlehrer, so daß die Verbindung wiederhergestellt war. – Wir haben im Geschichtsunterricht wie üblich bei Bismarck aufgehört. Dann wurde noch gesagt: Bismarck, das hielt

nicht lange, dann kam der erste Weltkrieg – Schluß. Nur: Wir Schüler haben uns das so nicht bieten lassen, sondern haben schon wesentlich früher, bei der Französischen Revolution, bei Napoleon und beim Wiener Kongreß, Parallelen durchgezogen bis zur aktuellen Politik, und das hat der Mann mitgemacht, obwohl ihm dabei furchtbar unwohl war. – Ja, das brachte uns im Lehrplan zurück. Und dieses Büffeln von Jahreszahlen, Kriegen und Völkern und sowas mußte dann etwas zurückstehen. Aber die Paulskirche und so, das war ein fantastisches Erlebnis.

Da gab es also eine Verbindung zwischen Deutsch, Geschichte und Französisch (auf den Französisch-Lehrer kommen wir noch zurück), und diese Verbindung des Lernens erzeugte bei den Schülern eben auch Verbindlichkeit. Das schlichte Pauken von Fakten haben sie sich nicht gefallen lassen. – Ist der Lehrer A. darauf heute noch stolz? Nein, sein Selbstbewußtsein wird aus dem Standard des Paukens bestimmt:

... das war ein fantastisches Erlebnis. Aber insofern muß man sagen, mir war das immer unerklärlich, wieso wir das alles so doll lernen mußten – nein Quatsch, unerklärlich war immer, wieso wir das alles so doll lernen mußten, während andere Gymnasien nur oberflächliche Kenntnisse vermittelten. Man kam ja mit Leuten aus andern Schulen zusammen, die konnten nichts und hatten die dollsten Noten und verlachten uns: alles Streber, bescheuert und wat nich allet. Aber wir mußten das alles einbimsen. Fehlen, zu spät kommen, früher aus dem Unterricht gehen oder Bücher nicht selbst kaufen, Theater nicht selbst bezahlen, das gab's da nicht, dafür gab's da positives Wissen.

Ja, dieses positive Wissen schätzt Herr A. hoch. Er geht schnell darüber weg, daß Mathematik und Physik für ihn zum Kotzen waren. Er war ja auch auf einem humanistischen Gymnasium, da mag das angehen:

Die Fächer, in denen wir wirklich viel lernten und die wir später auch gut verwenden konnten, das waren alle Sprachen: Heute gebe ich aus der lamäng (rheinische Mundart für la main) Nachhilfeunterricht in Latein, das sitzt immer noch perfekt. Das gilt übrigens auch für Deutsch. Ich hab damals Deutschlehrer kennengelernt: Wenn ich da unsere (heutigen) sehe, wird mir schlecht. – Das Freiherr-von-Wolf war ein altsprachliches Gymnasium. Da mußten Sie in Latein eben etwas können. Sie wurden auch als Neusprachler immer gemessen an denen, die in Latein und Griechisch noch mehr Stunden als wir hatten und das aus dem Effeff beherrschten. – Dann Englisch, was wir da an Lehrern hatten: einzigartig! – Dann hatten wir noch Französisch. Dort begegnete uns ein Mann, der für mich eine große Bedeutung und Ausstrahlung hatte. Der war ein bißchen komisch; er war ein Elsässer, ein nationaler Deutscher, aber er kritisierte die (Deutschen) auch in mancher Hinsicht und fand die Franzosen ganz doll, und dann wieder umgekehrt. Das Französisch, das der sprach, war, glaub ich, entsetzlich. (Aber) der war Elsässer und in dieser Zweisprachigkeit aufgewachsen; der nahm die französische Grammatik nicht so ernst.

Allerdings standen diese Erfahrungen in einem gewissen Widerspruch zu den Standards des humanistischen Gymnasiums. Da wurde also ein Schulfach lebendig, weil eine Person eine Verbindung herstellte zu einem Stück fremden, aber doch – besonders zusammen mit dem Geschichtsunterricht – nachvollziehbaren Lebens. Aber daß der die Grammatik nicht so ernst nahm! Ob das nicht doch geschadet hat?

... der nahm die französische Grammatik nicht so ernst. Also wir haben in Latein die Grammatik geocht bis zum kalten Erbrechen, in Englisch schon nicht mehr so doll und in Französisch bei dem Mann fast gar nicht. Aber weil es in Latein so etwas übertrieben wurde, hat das dann auch für Französisch noch gereicht.

Im Zusammenhang mit dem Kunstunterricht wiederholt Herr A. dieses Erinnerungsschema: Er lobt das damalige standardgemäße Pauken im Vergleich zu den heutigen Leistungsanforderungen und erinnert sich zugleich an ein Lernen, das gerade dadurch für ihn persönlich bedeutsam wurde, daß die Normen verletzt werden durften:

Französisch bei diesem Mann, der auch die ganzen mittelalterlichen Dichtungen beherrschte und vortrug – das machte der auch, nicht diese Mätzchen wie heute: letzte Stunde Film und Altstadt oder sonstwie – – – In Musik mußte man auch was wissen. Nur zu sagen (wie heute): Jazz und Blues, das sind gequälte Neger, das reichte nicht; man mußte peinlichst genau vergleichen können. Wer Schumann und Schubert oder sowas verwechselte oder Haydn nicht erkannte, das war sehr schlecht. Die gaben auch Fünfen in Musik, eiskalt. Dann in Kunst, der Lehrer war ein Kunstmaler. Der ging immer mit uns in die Altstadt, das war schon mal ganz doll! Da war man schon mal ein bißchen raus. In der Altstadt wurde dann gemalt und gezeichnet und auch ein Bier getrunken. Das gestattete er. Das war für uns ganz aufregend: In der Schulzeit da Bier zu trinken! – Aber der Zugang zur modernen Kunst durch diesen Lehrer: einzigartig!

B

Wurde eine Sache im Unterricht lebendig, weil sie einem Lehrer existentiell wichtig war, so hat sich der Schüler A. gebildet. Solche Erfahrungen hat Herr B. nicht gemacht. Auf die explizite Frage nach den Lerninhalten rekapituliert er den bekannten Kanon:

Sicher, wir haben Latein gelernt, das uns in Grammatik, systematisches und logisches Denken einführte, was wiederum hilfreich ist für wissenschaftliches Denken, aber auch unsere Satzkonstruktionen in der deutschen Sprache prägte (s.o.). Wir haben die traditionellen Texte im Deutschunterricht kennengelernt. Doch wäre sicherlich humanistischer gewesen, statt Cäsars Kampf die »Geschäfte des Herrn Julius C.« zu lesen. Wir hatten in der Oberstufe Philosophie. Daraus ist Platons Höhlengleichnis und Bochenskis Systematik der Wissenschaften hängengeblieben. Und so ließen sich sicherlich noch einige Inhalte hervorholen.

C

Zu Mathematik und Physik explizit befragt, erklärt Frau C., Physik habe sie nur über ein Halbjahr in der 8. Klasse gehabt; da sie diese Klasse wiederholt hatte, erinnerte sie sich auch noch an das Thema: *Da gab's Optik. Ich weiß immer noch nicht, wie das funktioniert, mit der Lichtbrechung und so.* – Mathematik mußte in der Oberstufe belegt werden: *Das hat mich regelmäßig immer aufgeregt. Wir haben den Lehrer mal gefragt, ja, wozu brauchen wir denn 'ne Sinuskurve. Da hat er uns geantwortet, ja stellt euch mal vor, ihr wollt 'ne Cosinuskurve ausrechnen. – Da war ich so perplex, da hab' ich weggeschaltet.*

Ob es denn auch etwas gab, was ihr wichtig war? *Ja, Deutsch, das fand ich gut. – Deutsch: Ich weiß noch nicht, wie man ein Gedicht auseinandernimmt, aber ich kann ein Buch lesen. Ich find' das wichtig – nicht nur Grammatik. Das hat mir auch im Nachhinein sehr viel gegeben. – Bio, das war unheimlich hart, aber man hatte das Gefühl, das war interessant. – Bio, das fand ich nicht so wichtig, aber hochinteressant, der konnte das auch gut vermitteln. – Geschichte, ja – was gab's denn da noch so Schönes? Musik.*

Eine Schule ohne *Lehrinhalte* gibt es nicht. Als *Lerninhalte* sind sie nur noch Herrn A., unserm ältesten Gesprächspartner, in Erinnerung. Anlässe und Anreize zu Bildungsprozessen entstanden, wenn Verbindungen zwischen Unterrichtsfächern so dicht wurden, daß sie den Jungen in diese Verbindung hineinzogen; ein ähnliches Bildungspotential enthielt die Verbindung zwischen Lehrperson und Lehrinhalt. Der Schüler A. hat das alles erfahren und sich gebildet. Der Lehrer A. dagegen mißtraut seiner Bildung zutiefst. Jede erinnerte bildende Erfahrung wird sofort durch Normorientierung überboten: die Faszination der Paulskirche – trotzdem mehr gepaukt als jeder Geschichtsreferendar von heute; französische Sprache und konfliktträchtige »civilisation française« erfahren – aber die Grammatik kam bestimmt nicht zu kurz; Malen und Zeichnen in der Altstadt von Z., wo Erfahrung in Form gebracht werden konnte – aber die Einführung in moderne Malerei war *einzigartig*.

Bildende Erfahrungen waren also möglich; allerdings konnte diese Bildung nicht verhindern, daß der Lehrer A. die erlebte Stoffhuberei heute höher bewertet als seine Bildung. So unangreifbar erscheinen die Standards, daß er betont, er könne dieses Arsenal des toten Wissens auch heute noch gebrauchen, um Nachhilfeunterricht zu geben oder Referendare zu testen. Die Kluft zwischen Bildungsinhalten und der bewußt gewordenen Bildung, die das Pauken aufgerissen hat, ist bei aller Anstrengung der Erinnerung nicht überwunden.

Auch Herrn B. fällt es schwer, seine bildenden Erfahrungen *an noch bewußte Lerninhalte zu knüpfen*. Er versucht, die im nachhinein positiv bewertete humanistische Schulbildung aus Sozialerfahrung zu begründen (zu diesem Zweck müssen entsprechende Erfahrungen allerdings ein wenig revidiert werden):

Vielleicht sind aber Erfahrungen im Einflußbereich des damaligen Staatlichen, humanistischen und altsprachlichen Freiherr-von-Wolf Gymnasiums mit romantischem Zweig verhaltensdeterminierender. Ich denke z.B. an das Verlieren der geistigen Unschuld, der kindlichen Naivität und Gutgläubigkeit unter der wohlgemeinten Kritik, Ironie und von Sympathie getragenen Verspottung durch Klassenkameraden. Es folgt eine Philippika gegen die technokratische Bedarfsorientierung der anderen Schulen an ökonomisch/industriellen, vermeintlich naturgegebenen, nicht aufzuhaltenden Entwicklungen – ohne den leisesten Gedanken daran, daß diese Immermehr-und-schneller-Gesellschaft zu Millionen Arbeitslosen, Umweltzerstörung, Kriegsgefahr und Neuer Armut geführt hat.

Da erscheint mir ein humanistisches, altsprachliches Gymnasium sympathisch, das sich nicht Verwertbarkeitsmaximen unterwirft, sondern versucht, die Zielsetzung seiner pädagogischen Arbeit aus einem sicherlich neu zu bestimmenden Bildungsbegriff eigenständig zu gewinnen, einem Bildungsbegriff, der nicht als Mäntelchen zur Kaschierung von Privilegien mißbraucht wird. – Ein Gymnasium, das sich überwiegend als menschlicher Erfahrungsraum für die vorgegebenen neun Jahre begreift, auch unter Einbeziehung positiver humanistischer Traditionen, sähe ich als hoffnungsvolle Bildungsperspektive, auch für meine Kinder.

Mit der eigenen Biographie wird hier nicht die konkrete Schule, sondern die Schulform verteidigt. Herr B. macht sie zum Ausgangspunkt für eine Utopie der Schule, in der die Jugendzeit auch mit eigenem Sinn erfüllt und nicht nur als *Hinführung auf was-auch-immer-da-kommen-mag verstanden werden soll.*

Die in der Schulzeit entwickelte Kraft zum Widerstand gegen einen massiven sozialen Anpassungsdruck wird im Nachhinein zwar nicht der Schule, aber dem Verein der Mitschüler zugerechnet. Stolz auf das gesellschaftliche Ansehen seiner Schule macht vergessen, daß das Fehlen von Bildungsinhalten (Lehrstoff gab's genug) zu nichts Folgenreicherem als *nächtelangen heißen Diskussionen mit weltverbesserischem Impetus über Gott und die Welt* führen konnte. Angesichts von *Millionen Arbeitslosen, Umweltzerstörung, Kriegsgefahr und Neuer Armut*, lauter unabweisbare Erfahrungen auch für unsere Kinder, plädiert Herr B. für die Wiederbelebung humanistischer Schultradition, einer Schulform, deren *Lehrstoff* für Herrn B. so wenig Verbindlichkeit besaß, daß es ihm zurecht überflüssig scheint, ihn aus seinen Erinnerungen vorzukramen. Aber damit hat sich Herr B. auch den Blick auf die Existenz von Bildungsinhalten überhaupt verstellt. *Menschlichen Erfahrungsraum* soll die bessere humanistische Schule von morgen der Jugend anbieten. Und in diesem Raum lateinische Grammatik, Jahreszahlen und Kriege, das Pauwissen von Schüler A.?

Verbindlichkeiten wie der Schüler A. hat Frau C. nicht erfahren. Da war kein Fach, das zu einer anderen Verbindung aufnahm. Der Lehrinhalt »Sinuskurve« legitimierte sich aus dem Lehrinhalt »Cosinuskurve«. Im abstrakten System der Schule gab es auch keine Verbindung zwischen Lehr-Inhalt und Lehr-Personen, weil beides erst gar nicht unterschieden werden konnte: *Bio war unheimlich hart.* In diesem Bio sind Person und Stoff zu einer nicht differenzierungsbedürftigen Einheit verschmolzen. Erst im zweiten Anlauf taucht diffus die Erinnerung an den Lehrer auf, *Bio war hochinteressant, weil der das auch gut vermitteln konnte.*

In Frau C.s Schülerfahrung sind Bildungsinhalte so wenig enthalten wie in denen von Herrn B. Da hat sich nichts verändert. Frau C. kann von dem, was sie in der Schule gelernt hat, *in der Banklehre so eigentlich jetzt nichts gebrauchen, so momentan. Sicher, ich kann das doch gebrauchen, weil der Bildungsgrad höher ist als bei Auszubildenden ohne Abitur.* Da bleibt offen, ob der Bildungsgrad soziales Ansehen verschafft oder ob sie, ähnlich wie Herr B. das für sich in Anspruch nimmt, hofft, daß unabhängig von Inhalten formale Fähigkeiten – systematisches und logisches Denken – entwickelt worden wären.

Von Schülergeneration zu Schülergeneration sind die Bildungsinhalte seltener, ist das Bewußtsein der Möglichkeit von Bildung diffuser geworden. Der Ertrag der

Schulzeit verflüchtigt sich in den Erinnerungen, wird abstrakter, bis sich das Bewußtsein von Bildung zuletzt völlig von deren Material trennt. Herr A. verfügt über unbezweifelte Standards humanistischer Bildung; Herr B. beschwört verklärend humanistische Traditionen; Frau C. spricht vom *Bildungsgrad*, den einer mit dem Abitur hat.

Dieser Verlust an Bildung hat nicht nur die Schulzeit, er hat die Jugendzeit selbst verändert. Schüler A. hat noch um Bildungsinhalte *in* der Schule gekämpft; Schüler B. beanspruchte in der außerschulischen Freiheit, wie diffus auch immer, das Recht auf Pläne zur Veränderung der Welt. Die aufgeklärte Funktionalisierung von Unterricht, die für Frau C. selbstverständlich war und die ihr half, Lehrerungerechtigkeit, mangelnde Freundschaften und sinnloses Pauken gelassen hinzunehmen, wird mit dem vollständigen Verlust eigener Handlungsentwürfe bezahlt. Aktiver Widerstand gegen dieses System wird bestenfalls fantasiert. Die Ahnung, daß die Jugendzeit als Bildungszeit anders hätte verlaufen können, bleibt folgenlos.

Anmerkung

- 1 1968 kam mein sechsjähriger Sohn mit folgender Strafaufgabe nach Hause: Schreibe 100mal, »Ich darf in der Turnhalle nicht rechtsherum laufen, sondern muß linksherum gehen« (B.S.)